

NEVELÉSTÖRTÉNET ÉS NEVELÉS UTOPIÁK

Dr. BERENCZ JÁNOS

Köztudomású, hogy az „utópia” szóval olyan állami, társadalmi berendezkedés elképzelését szokták illetni, mely a valóságban nem létezik, de amely ideális, kívánatos lenne, vagy legalábbis a távoli jövő perspektíváját adja — akkor is, ha kevésbé kívánatos. „Utópia” — szószerint is „seholsincs”, és azok a gondolkodók, politikusok, pedagógusok, akik ilyen „seholsincs” társadalomnak, nevelésnek kigondolói, ezért joggal nevezhetők „utópisták”-nak.

Ennyit az utópia és utópista elnevezések közkeletű értelmezéséről.

Ha viszont az utópiákkal foglalkozó filozófiai, történelmi, szociológiai vagy politikai irodalmat böngésszük, eléggé tarka kép bontakozik ki előttünk mindjárt az „utópia” fogalmára, jellemző vonásaira vonatkozóan. Csak néhány XX. századi szerzőt említve: STAMMLER az utópiában az „ideális elem”-et tartja lényegesnek, — VOIGT a „sarkalatos hibák” kiküszöbölését, — QUABBE azt, hogy örökre hatásos, erkölcsös eszközöket vél megtalálni. Karl MANNHEIM, az ismert modern polgári szociológus, az utópiát az „ideológia”-val állítja szembe: az utópia a valóságon túlmenő tájékozódás, mely cselekvésbe átmenve, a fennálló rendet szétfeszíti — szerinte. H. FREYER az utópiát metafizikusan értelmezi, az „zárt rendszer”, mely nem tűr meg fejlődést. — DOREN a tér és idő túlhaladását hangsúlyozza: az utópia „vágytér”, jövőbeli remény.

Többen kísérleteztek a különféle utópiák tipizálásával, társadalmi és pszichikai funkciójuk feltárása alapján. Pl. MUMFORD az utópiáknak két típusát különböztette meg: a jelen bajai előli *menekülés*, *kárpótlás* utópiáit — („menekülési utópiák”) — és a jövő *újjáépítését* előrevetítő utópiákat.

Talán az eddigiek is adtak némi ízelítőt arról a tarkaságról, ahogyan a modern tudományos művekben az utópiák lényeges vonásait megítélik. Csupán egy magyar szerző, HORVÁTH Barna, koncepcióját illesztjük még a sor végére. 1939-ben megjelent művében (Horváth Barna: Az utópia értelme. Bp. 1939. Grill-kiadás, Klny. a Kolosváry-Emlékkönyvből, — 7. old.) így határozta meg az utópia fogalmát:

„Az utópia tehát valamely tagadhatatlan bajt megállapító és ezért olthatatlan vágyat tápláló *vágykép*, mely a megvalósítás módját elnagyolja és nehézségein a képzelet játékaival teszi túl magát.”

*
**

Nem szükséges részletesen bírálunk az utópiákra vonatkozó, az előbbiekben röviden említett polgári felfogásokat, koncepciókat. Általánosan annyit állapíthatunk meg, hogy az „utópia” polgári teoretikusai többnyire figyelmen kívül hagyják az utópiák valódi társadalmi funkcióját, jelentőségét, felépítményi jellegét. Nem kutatják általában azt, hogy egyes utópiák és az utópiák általában milyen szerepet töltenek be az osztályharcban, mennyiben tükrözik a termelési viszonyokat, milyen hatással vannak a reakciós és a haladó erők harcára. Egyes részletekben e meghatározások tartalmaznak értékes, tanulságos elemeket is (pl. MUMFORD tipizálása: a „menekülési” és „újjáépítési” utópiák típusa) — máskor viszont leszűkítik az utópia fogalmát és éppen a modern utópiák számos típusára nincsenek tekintettel. (Pl. Horváth Barna idézett meghatározása túl szűk, mert az utópiák között nem csupán „vágy”-képek vannak, nem is mindegyik „nagyolja el” a megvalósítás módját stb.)

Mennyiben érdeklik mármost az utópiák a neveléstörténetet?

Annyiban, amennyiben általában az utópiák többnyire foglalkoznak a nevelés megjavításával, illetve a távoli jövő nevelésének előrevetítésével is.

Nyilvánvaló, hogy a jövőbeli nevelési elképzeléseket, tervezetéseket tartalmazó nevelési utópiák nem tartozhatnak a jelen pedagógiai problémáit feltáró elméleti neveléstudomány körébe, ezeknek számára a hely csakis a neveléstörténet anyagában lehet. Elvi megfontolást igényel azonban az, hogy a nevelési utópiák mennyiben tartoznak a neveléstörténet tárgyába, milyen forrásértékük van. Továbbmenő probléma, hogy a neveléstörténeti tankönyvek, kézikönyvek, publikációk jelenleg mennyiben foglalkoznak a nevelési utópiákkal. E kérdésfeltevéseket igyekszünk bogozni a jelen tanulmány I. részében.

Van azután egy további kutatási terület is a nevelési utópiák terén — és talán ez a közvetlenebbül aktuális, érdekes: az a probléma, hogy napjainkban, a XX. században vannak-e és milyen pedagógiai utópiák, a távoli jövőre vonatkozó nevelési tervezések, mi ezeknek az értéke, tanulsága? — E problémákkal tanulmányunk II. részében foglalkozunk.

I.

Arra a kérdésre, hogy a nevelési utópiák mennyiben tartoznak, vagy tartozhatnak-e egyáltalán a neveléstörténet tárgykörébe, akkor nyerhetünk választ, ha feltesszük a kérdést: *mi a neveléstörténet tudományának tárgya?*

Mellőzzük ezúttal a különféle idealista meghatározásokat, a polgári neveléstörténet koncepcióit, és vegyük szemügyre, hogyan határozza meg a marxista neveléstörténet tárgyát a legújabb szovjet neveléstörténet-tankönyv?

A KONSZTANTYINOV—MEDINSZKIJ—SABAJEVA által írt tankönyv 1959-es kiadása szerint („Isztorija Pedagogiki” II. kiadás. Gosz. Ucs. Ped. Izd. Min. Froszsv. R. Sz. F. Sz. R., Moszkva, 1959. — 3. old.) a marxista neveléstörténet az iskolai és iskolán kívüli oktató-nevelőmunka fejlődését tárja fel. Ezzel együtt kutatási területéhez tartozik az intézmények, a pedagógiai eszmék, elgondolások és a neveléstudomány alakulásának feltárása is a történelmi materializmus alapján.

A neveléstörténet tárgya még határozottabban kibontakozik, ha tekintetbe vesszük a kutatás forrásait is. (Ilyen, jelentősebb források: a pedagógiai gyakorlatot közvetlenül tükröző tárgyi emlékek és írásos dokumentumok, levéltári anyag; tankönyvek, segédkönyvek, pedagógusok és tanulók feljegyzései, munkái; folvertektések, pedagógiai tárgyú publikációk.) — Hangsúlyozza továbbá az említett tankönyv, hogy a neveléstörténet szorosan kapcsolatos a művelődés történetével, a technika, a tudományok és művészetek történetével is.

Témánk szempontjából nem szükséges tovább részletesen bemutatnunk a neveléstörténet tárgyára, forrásaira vonatkozó álláspontot, mert az említett részlet általánosan elterjedt koncepció a marxista neveléstörténeti művekben. Annyi mindenesetre feltétlenül következik az ismertetett álláspontból, hogy a nevelési utópiák (— ha ezeket külön, kifejezetten nem is említik —) implicite szükségszerűen beletartoznak a neveléstörténet kutatási területébe. A nevelési utópiák ugyanis — lényegében a távolabbi nevelést érintő tervek, elképzelések (melyek esetleg különböző mértékben látszanak reálisaknak) — de mindenképpen beletartoznak a „neveléssel kapcsolatos elvek, elméletek” fogalmi körébe. A nevelési utópiák jellemzők korukra, meghatározott társadalmi érdekekre, szerzőjük koncepciójára — ennyiben a neveléstörténeti kritika számára tanulságos anyagot szolgáltatnak.

— Továbbmenően azt a kérdést érdemes vizsgálnunk, hogy a neveléstörténeti művek milyen mértékben foglalkoznak a nevelési utópiákkal.

Ha futólagos szemlét tartunk néhány ismert nyugati és marxista neveléstörténeti tankönyv, kézikönyv, szöveggyűjtemény bevonásával, szembetűnő különbségek vannak abban, hogy milyen mértékben és hogyan foglalkoznak az utópisták pedagógiai gondolataival. Aszerint, hogy milyen mértékben foglalkoznak az utópista pedagógiai gondolatokkal, a neveléstörténeti kiadványoknak *négy csoportját* lehet megkülönböztetni:

1. A művek egy számottevő csoportja — többségében modern amerikai és német kiadványok — csupán a XIX. századi utópistákkal (leginkább Owen-nal) foglalkoznak. Ide sorolandó BRUBACHER, ATKINSON—MALETKA, MEYER, WODEHOUSE, DRIESCH—ESTERHUES, CASTLE, BOYD műve. (Lásd a Tájékoztató irodalomban.)

2. Az előző álláspont kontrasztjaként vannak olyan művek, melyek csak a XVI–XVII. századi korai utópistákkal (főleg Morus Tamással) foglalkoznak. (Pl. VOGELHUBER, REISNER, – Magyarországon LUBRICH Ágost, FINÁCZY Ernő).

3. Az előző két csoporttal szemben jóval kevesebb az olyan neveléstörténeti mű, amely az utópistákat teljesen „számúzi”. (Ilyenek: P. MONROE, – szöveggyűjtemények, mint GUÉRIN–VERTEFEUILLE, – WESZELY Ödön gyűjteménye stb.)

4. Elsősorban a marxista neveléstörténetre (szovjet, csehszlovák, NDK tankönyv és szöveggyűjtemény) jellemző, hogy mind a korai, mind a XIX. századi utópisták szerepelnek bennük. Akadnak – ritkán – ilyen törekvést mutató polgári művek is (pl. az amerikai H. G. GOOD műve).

– Az említett tények, adatok is bizonyítják, hogy a marxista neveléstörténet nagyobb figyelmet szentel az utópista pedagógiai gondolatoknak, mint a polgári neveléstörténészek többsége. – Érdemes azonban továbbmenően azt is tekintetbe venni, hogy a neveléstörténeti feldolgozások mit és hogyan emelnek ki az egyes utópista pedagógiai gondolkodóknál. Ezúttal hosszabb elemzés helyett csupán illusztrálásul hozunk fel néhány jellemző mozzanatot.

A korai utópisták sorában több polgári szerző tesz említést ANDREAE-ről, akinél legkifejezettebb a vallásos színezet – demokratikus követelésekkel és a gyermek iránti humanista beállítottsággal karöltve. – CAMPANELLA-ról aránylag kevesen írnak, szenvedélyes racionalizmusát, az aprólékossáig következetes kollektívizmusát (a család iránti negatív állásfoglalással együtt) több neveléstörténeti munka kiemeli. A polgári szerzők többségénél teljesen, vagy nagymértékben hiányzik azonban ezeknél az utópistáknál – és a továbbiaknál is – a társadalmi érdekek, meghatározottság, a politikai célzat határozott kidomborítása.

Talán leginkább foglalkoznak a neveléstörténeti kiadványok MORUS Tamás „Utópiá”-jával. Többnyire érintik államszervezési, politikai koncepcióját, magántulajdon-ellenességét is, valamint azt, hogy rendszerében a fizikai és szellemi munka egyaránt hangsúlyt kap. Mindezek indokolt kiemelések, – hiányos azonban a polgári neveléstörténeti művekben a munkára nevelés társadalmi funkciójának és összetevőinek, problémátörténeti helyzetének elemzése.

A következőkben illusztráló példaképp azt mutatjuk be, hogyan ismerteti, értékeli Morus pedagógiáját a XX. század ismert konzervatív magyar neveléstörténésze, FINÁCZY Ernő.

Fináczy Ernő 5 kötetes egyetemes neveléstörténetében – a XIX. századi neveléelméletekről szóló művében – nem tesz említést az utópista szocialistákról, és az utópisták közül csupán Morus Tamással foglalkozik részletesebben. („A renaissance-kori nevelés története”, Bp. 1919-ben Hornyánszky Viktor kiadásában megjelent könyvében csupán egyhelyütt tesz említést Campanella Napállamáról, egyéb utópista államregényekről és utal az ezeket feldolgozó PRYS, J.: „Der Staats-

roman des 16. und 17. — Jahrhunderts und sein Erziehungsideal", Würzburg, 1918. c. művére, id. műve 152. oldalán.)

Morus Tamás Utópiájáról — a tartalom vázlatos ismertetése után — Fináczy a következő főbb pedagógiai megjegyzéseket teszi: (i. m. 150–153. l.)

1. Morus Tamás „társadalmi elmélete telve van Platon tanulmányozásából nyert ösztönzésekkel”.

2. Sajátos vonásként emeli ki az Utópiában, hogy abban „az újabbkori viszonyokra alkalmazott társadalmi nevelés gondolata” szerepel; Fináczy szerint Morus elmélete nem olyan merev és kizárólagos, mint Platon-é. Szerinte a kereszténység hatásának tulajdonítható, hogy „utópia állama a családi életet el nem törli, sőt bizonyos patriarchális szellemmel tölti meg” és a társadalmi egyenlőség, egyenjogúság híve.

3. Morus jelentős szerepet szánt a „kéz munkájának”, a fizikai munkának. „Mily messze esik ez az egyetemes álláspont a hellének sajátos felfogásától, a Platónétól is, nem kell bizonyítani. Minden kézimunka a görögök szemében banausia, szabad emberhez nem méltó. Morus megszenteli a kéz munkáját, ethikai erővel ruházza fel, amikor az összesség boldogságának elengedhetetlen feltételévé teszi. A kézi munka nevelő értékének ez az általánosítása előzmény nélkül való, egészen új gondolat, rendkívüli és merész, elméleti és gyakorlati következményeiben beláthatatlan. Pedagógiai vonatkozásait tekintve, ma a munkaiskola jelszavában ismerünk rá valami hasonló eszmemenetre, azzal a különbséggel, hogy e mozgalom hívei nem annyira az őstermelő, mint inkább az ipari munkára gondolnak” — írja Fináczy.

4. Jelentős elvnek tartja továbbá Fináczy Morusnál a „szabad tanítás és szabad tanulás” elvét.

5. Végül rámutat az Utópia vallásos nevelésére, mely szerinte „alapjában keresztény”.

Ez az ismertetés és kritika számos objektív, elfogadható elemet is tartalmaz és a polgári pozitivista neveléstörténettel halad egy vágányon: elismeri a közösségi nevelés, a fizikai munka jelentőségét, a tanítás és tanulás szabadságának követelését. A Platónnal való hasonlítás azonban formális, kidolgozatlan marad: a szerző nem magyarázza meg, miért és pontosabban mennyiben nyúlik vissza Platónra, az összehasonlítás mélyebb társadalmi és pedagógiai gyökereinek feltárása pedig teljesen hiányzik. Ez is a formalisztikus, pozitivista neveléstörténet ismertetése. Van azonban egy pont, amelyben Fináczy határozott konzervativizmusa, vallásos-idealista világnézeti értékelése határozottan hangot kap. Ez a pont a kereszténységnek, mint pozitív értékelési alapnak és mint magyarázó elvnek alkalmazása az Utópiával kapcsolatban. Fináczy nem a valóságos adatok mérlegelése, hanem konzervatív-vallásos világnézete sugallatára vallotta, hogy a platóni merevség feloldása,

Morus felfogásának pozitívumai a kereszténységnek tulajdoníthatók. A társadalmi és pedagógiai helyzet alapos elemzése helyett itt a vallásos szempontból értékelő konzervatív neveléstörténész bukkan elő. (Fináczy neveléstörténetírói módszerének hasonló hibáira e sorok írója nemrég mutatott rá „Fináczy Ernő egyetemes neveléstörténetének módszeréről” c. tanulmányában, a „Pedagógiai Szemle” 1964. évi 6. számában.)

— A XIX. századi utópista szocialisták közül főképp OWEN-nal foglalkoznak a neveléstörténeti művek, FOURIER-t kevesen említik.

A polgári neveléstörténészek OWEN-ban elsősorban a gyermekről gondoskodó, humánus filantropistát emelik ki, aki gyárában napközi-otthont, óvodát létesített, megszüntette a kisgyermek fizikai munkáját és gyári iskolájában korszerű, humánus pedagógiai gyakorlatot igyekezett meghonosítani. Akad olyan polgári mű, amely valósággal lelkesen ír Owen-nak erről a „pionyr-munkájáról”. (Vö. Helen WODEHOUSE: „A survey of the history of education. London, E. Arnold & Co. 1924. — 159–160. l.) Ennél továbbmenően, az utópista szocializmus valódi jelentőségét, a marxista pedagógia egyik fontos előzményeként való bemutatását — könnyen érthető okokból — már hiába is keressük a polgári neveléstörténeti művekben. Még legtovább jutnak el azok a pozitívista neveléstörténészek, akik megemlítik, hogy MARX a jövő iskolájának előképét látta OWEN gyári iskolájában. (L. John S. BRUBACHER: „A history of the problems of education.” New York and London, — Mc Graw-Hill, Book Company, 1947. — 87. old. — Egyébként a szerző Owent nem „utópista szocialistának”, hanem „indusztriális filantropistának” nevezi, ami világosan jelzi, hogy pedagógiájának lényeges, szocialista irányultságát mégsem méltányolta kellően. — A Marx-ra való utalás szerepel egyébként a nyugatnémet DRIESCH és ESTERHUES 1950-ben megjelent művében is: „Geschichte der Erziehung und Bildung. — Verl. Ferdinand Schöningh (Paderborn, IV. kiadás. 1950. — 335. old.)

A polgári neveléstörténeti művekhez viszonyítva jóval gazdagabban, sokoldalúbban foglalkoznak az utópista szocialisták pedagógiájával a szocialista országok tankönyvei, kiadványai. A tankönyvek közül talán legdifferenciáltabban az NDK-ban 1957-ben megjelent neveléstörténeti tankönyv dolgozta fel az utópista szocialisták pedagógiáját. Ebben Owen és Fourier mellett Saint Simon-ról és Weitling-ről is olvashatunk. Emellett a XIX. századi utópista szocialistákról több monográfia is jelent meg, így pl. nálunk FÖLDES Éva, 1959-ben, PATAKI Ferenc 1961-ben megjelent művei. (Lásd a „Tájékoztató irodalom”-ban.) Említést érdemelnek továbbá az utópista szocialisták pedagógiailag jelentős műveiből összeválogatott szemelvény-gyűjtemények. (Ilyen pl. a francia utópisták műveiből összeállított, az NDK-ban megjelent kötet, Werner KRAUSS bevezető tanulmányával. („Reise nach Utopia” Berlin, Rütten & Loening Verlag, 1964.)

A marxista neveléstörténészek egyébként Owen működését jóval differenciáltabban, és tudományosan megalapozottabban dolgozzák fel, mint a modern polgári neveléstörténet. Így Owen pedagógiai működé-

sében a marxista neveléstudomány és pedagógiatörténet jelentősnek tartja a jellemalakulás differenciáltabb felfogását a felvilágosodás leegyszerűsítő törekvéseihez képest. Owen az egyéni diszpozíciók elismerése mellett a társadalmi környezetnek és nevelésnek tulajdonított alapvető szerepet az ember alakulásában. — Szintén a marxista pedagógia és neveléstörténet dolgozta ki azt a napjainkban már közismert tételt, hogy Owen és Fourier a sokoldalúan fejlett, intellektuálisan és fizikai munkában is edzett, közösségi ember nevelésének első modern, nagyhatású kikísérletezői, kidolgozói. (Különösen Owen „Új Harmónia” telepén és Fourier falanszterében.) Hervadhatatlan érdemük továbbá, hogy igyekeztek a szocialista kollektívizmus szellemében nevelni, — Owen pedig, működésének késői szakaszában élesen szembefordult a vallási fanatizmussal, a „valláserkölcsi neveléssel”. — A nevelés felépítményi jellegének tudományos kidolgozásáig, a forradalmi szocialista pedagógiáig azonban nem jutottak el az utópista szocialisták. — Mindezek alapján joggal állíthatjuk, hogy az utópista szocialisták valóban a marxista pedagógia előfutárainak tekinthetők több szempontból.

II.

Mint láttuk, a neveléstörténeti tankönyvek, monográfiák foglalkoznak a korai utópisták, majd az utópista szocialisták pedagógiai törekvéseivel, gondolataival. Okkal merül fel a kérdés: vajon a múlt század közepe óta nem voltak utópista pedagógiai gondolatok, nem merültek fel elképzelések, tervezgetések a távolabbi jövő nevelésügyéről?

Mielőtt e kérdésre érdemben válaszolnánk, egy tényből és néhány elvi megfontolásból kell kiindulnunk.

A tény az, hogy a második világháború után a Nyugaton megjelent terjedelmes neveléstörténeti tankönyvekben hiába keresünk a modern, XX. századi nevelési utópiák után. (Pl. René HUBERT: *Histoire de la pédagogie*, 1947. — GOOD: *A history of western education*, 1960. — 2. kiadás.) Hasonló a helyzet az „összehasonlító pedagógiai” kiadványokban is. (Pl. a Wolfgang SCHEIBE szerkesztésében 1960-ban Stuttgartban megjelent: „Die Pädagogik im XX. Jahrhundert” c. gyűjteményes kötet, — vagy az amerikai Robert ULICH: „The education of Nations” című műve, 1961.) — Nem foglalkoznak a nevelési utópiákkal a szovjet neveléstörténeti kiadványok sem.

Ez a tény mindenesetre arról tanúskodik, hogy a neveléstörténeti művekben valamilyen okból — talán, mert nem tulajdonítanak a témának jelentőséget, talán a probléma újszerűsége, helyhiány vagy egyéb okok miatt — nem találkozhatunk modern nevelési utópiákkal. Pedig napjainkban is vannak elképzelések, tervezgetések a távoli jövő neveléséről — népszerű ismeretterjesztő művekben, szépirodalmi alkotásokban, Nyugaton és a szocialista országokban is. (Ezekre konkrétan rá térünk későbbi fejtegetéseinkben.)

*
**

Az említett tényhez szinte kínálkozik — magyarázatképpen — néhány elvi kérdés felvetése:

Minthogy a modern nevelési utópiák, vagy pontosabban: a távol jövő nevelésére vonatkozó elképzelések nem szorosan a neveléstudomány berkeiben vetődnek fel — hanem a népszerű ismeretterjesztésben, publicisztikában, fantasztikus regényekben stb. — az következik-e ebből, hogy a neveléstudomány, illetve a neveléstörténet ne vegyen tudomást róluk?

Lehet, hogy egyes neveléstörténészeknél, tudósoknál felmerülhet ilyen aggály, ilyenféle motívumok szerepelhetnek a modern utópiákkal szemben való tartózkodó álláspont kialakításakor. Mégsem minősíthetjük kellően megalapozottnak a modern utópiák elleni említett érveket, legalábbis a következő okokból:

a) Jelenleg és a múltban is a neveléstörténet „klasszikus” ágához számítanak publicisztikai, szépirodalmi, filozófiai stb. művek, melyben figyelemreméltó pedagógiai gondolatok vannak (Konkrét példaként hadd említsük RABELAIS szatirikus regényét, a „Gargantua és Pantagruel”-t, MONTAIGNE „Esszé”-it, MORUS „Utópia”-ját, — vagy az orosz forradalmi demokraták publicisztikai, szépirodalmi műveinek pedagógiai vonatkozásait stb.)

b) A neveléstörténészek általában — az említett szovjet Konsztantyinov—Medinszkij—Sabajeva-féle tankönyv is — számon tartják a neveléstörténet forrásai között a nevelésre vonatkozó eszméket, terveket, elképzeléseket. Ilyen értelemben a modern utópista nevelési elképzelések is beszámíthatók a neveléstörténet forrásanyagába.

c) Széleskörűen elterjedt az a nézet (az idézett szovjet tankönyv is vallja), hogy a neveléstörténet szoros kapcsolatban van a művelődéstörténettel. Aligha vitatható, hogy a modern utópiák, mint modern művelődéstörténeti dokumentumok, — melyeknek van pedagógiai vonatkozásuk is —, aligha rekeszthetők ki a neveléstörténet tárgyköréből.

*
**

Van azután modern nevelési utópiákkal szemben egy további, „ideológiai” természetű ellenvetés. Werner KRAUSS a francia utópiákról az NDK-ban 1964-ban megjelent gyűjteményes kötetben („Reise nach Utopia”, Berlin, 1964. Rütten & Loening) — bevezető tanulmányában — felveti a kérdést, hogy mi a helyzete és jövője az utópiáknak a mi korunkban. Véleménye szerint „Az utópia csak akkor jön létre, ha a valóságos viszonyokat a fantáziában túlszárnyálják. Ezért a szocializmusban az Utópia elvesztette valódi dimenzióját.” Majd, elismeri ugyan a szerző, hogy napjainkban az atomkutatások és az űrrepülés erősen fellendítette az utópikus elképzeléseket, kalandos-utópisztikus regényeket, de ennek ellenére megállapítja, hogy „az utópisztikus irodalom prognózisa, jelenlegi népszerűsége ellenére sem kedvező. (I. m. 58—59. old.)

E gondolatmenetet röviden úgy lehetne tehát summázni, hogy a modern utópiáknak — a tudományos szocializmus létrejötte után — nincs meg eléggé a létjogosultságuk, nincs további perspektívájuk.

Talán nem érdektelen e gondolatmenetet kritikailag boncolni, — mert abban az esetben, ha teljes mértékben igaza lenne Kraussnak, nyilván felesleges lenne a modern nevelési utópiákkal foglalkoznunk. Nézetem szerint azonban az idézett okfejtés ténybelileg és logikailag több tekintetben is hibás:

a) Krauss szem elől téveszti, hogy az utópiák jellege, funkciója különböző történelmi korokban eltérő. Véleményem szerint hibás sematizálás, ha a XVI. századi korai utópisták, a XIX. század elejei utópista szocialisták, és a modern XX. századi utópisztikus elképzelések között — a mondanivaló lényege, társadalmi funkciója tekintetében — egyenlőségi jelet teszünk.

b) Az helytálló megállapítás, hogy az utópia csak akkor jön létre, ha a valóságos viszonyokat a fantáziában túlszárnyalják. De kérdés, vajon lehet-e (— és miért ne lehetne? —) túlszárnyalni a valóságos viszonyokat a mi napjainkban? Vajon ma már minden olyan tökéletes, hogy ennél jobbat elképzelni sem lehet?

Nem is említve most a jelenkori kapitalista társadalmakat, — a szocialista társadalmakban is óriási fejlődést nyitnak meg a kommunizmus elérésének távlatai. Ehhez járul a következő évtizedekben minden bizonnyal egyre gyorsuló technikai fejlődés, az atomenergia felhasználása, az automatizálás, az ürrepülés terén stb. Aligha kétséges, hogy e fejlődési perspektívák a nevelést is újszerű feladatok elé állítják a következő évtizedekben, századokban. Mindez pedig megteremti a lehetőséget, a „táptalajt” az utópikus elképzelések, a távoli jövő nevelését érintő elképzelések irányában.

Logikailag messzebbre hatolva, Krauss álláspontja e ponton merev, anti-dialektikus, mert feltételezi, hogy a mi korunkat már képzeletben, utópisztikusan sem lehet túlszárnyalni.

c) Még abban az esetben is, ha az előzőekben bírált — véleményem szerint nem kellően megalapozott és sematizáló szemléletnek igaza volna — akkor sem lehet semmi tudományosan biztos prognózist megállapítani az utópikus irodalom jövőjéről. Napjainkban tény — és ezt Krauss sem tagadja — az utópikus irodalom növekvő keresettsége, fokozódó népszerűsége. Arról, hogy mi lesz a távolabbi jövőben, a következő évtizedekben, vagy még később — tudományos megalapozottsággal nyilatkozni aligha lehet, mert az ilyenféle álláspont lehet vélekedés, jóslás, — de nem tudományosan bizonyított, kétségtelen megállapítás.

*

**

E néhány, a kiinduláshoz szükséges — ténybeli és elvi megfontolás után, rátérhetünk néhány ismertebb, jelentősebb modern nevelési utópia jellemzésére. A „nevelési utópia” elnevezést a következőkben a legtágabb értelemben használjuk — ez tehát magában foglal a távolabbi

jövő nevelésére vonatkozó elképzeléseket, terveket, akár megvalósíthatók, reálisak, akár nem, akár kíváncsi, ideális állapotokat vetítenek elénk, akár pesszimisták.

A modern nevelési utópiák jelentékeny eltéréseket mutatnak a régebbi, klasszikus utópiákhoz képest, főleg két vonatkozásban:

1. Korunkban nem uralkodók már az „abszolút tökéletes”, ideális társadalmi, nevelési állapotokat tükröző utópiák. Nem kis számmal vannak a távoli jövőt kritikusan, sőt pesszimiztikusan beállító művek a modern utópiák sorában. — A modern utópiák realizisztikus vonásaiból következik, hogy fokozott figyelemmel vannak a technika rohamos fejlődésének eredményeire és további perspektíváira (pl. atomenergia, automatizálás, űrrepülés, televízió stb.) — és a korszerű technika fantasztikus túlszárnyalásának pozíciójából vetnek fel nevelési problémákat is.

2. A modern nevelési utópiákra is rányomja bélyegét a szerzők világnézeti, politikai állásfoglalása — a szocializmus világrendszerré válása óta talán fokozottabb mértékben. A haladó és reakciós erők szembenállása, harca — az utópisztikus irodalomban is határozottan megmutatkozik. A polgári talajon álló különféle utópiák ezért jelentékenyen különböznek a szocialista szerzők utópikus nevelési elképzeléseitől, a távoli jövő nevelésére vonatkozó tervezéseitől.

*
**

A modern polgári utópiák alakulásában napjainkig három „sűrűsödési pontot” lehet megkülönböztetni. Az első szakasz az imperializmus válságának kiszélesedése, a technika rohamos fejlődése az első világháború előtt. Ez a szakasz pl. Angliában a viktoriánus Anglia utolsó éveire, a XIX. század végére tehető. Tipikusan H. G. WELLS fantasztikus regényei „fémjelzik” e szakaszt. — A második periódus gyújtópontját az első világháború után, a nagy világgazdasági válság (1929–33) éveire tehetjük. Reprezentáns mű: Aldous HUXLEY „Szép új világ”-ja. — Végül a harmadik szakasz, a második világháború utáni „hidegháborús” időszak, az atomenergia, a televízió széleskörű elterjedése és az űrrepülés kora. Jellegzetes műként ORWELL „1984”-ét említhetjük.

A következőkben rátérünk a modern polgári utópiák említett jellemző alkotásainak rövid kritikai jellemzésére:

Wells utópizmusa

Az 1895-ben megjelent „Időgép” című világhírű elbeszélés — a modern pesszimista utópiáknak szinte modellje. Wells a képzelet szárnyain — egy fantasztikus találmány, az „időgép” segítségével — elviszi olvasóit a távoli jövőbe. A technika tökéletesedése, a „túlzott biztonság” — az író meggyőződése szerint — károsan fog hatni az emberiség fejlődésére, elgyengíti, satnyává teszi a távoli jövő nemzedékét. A degenerálódásnak ez a folyamata szükségszerű és feltartóztathatatlan — Wells meggyőződése szerint.

Nem véletlen, hogy ez az elbeszélés a századvégi Angliában fogant meg, és éppen egy természettudományos érdeklődésű, liberális polgári író túlfutott, ugyanakkor sok tekintetben „racionalizált” képzetében. Hosszadalmas – de nem érdektelen – munka volna e pesszimista utópikus beállítottság társadalmi-, osztálygyökereit és egyéni összetevőit elemezni, magyarázni. Az ilyenféle fejtegetés azonban túlmenne a jelen cikk keretein, ezért csupán arra utalunk, hogy a Wells-i pesszimizmus kifejlődésére hatással volt a viktoriánus Anglia önelégült polgári életérzésének elutasítása éppúgy, mint a liberális polgár tanácsstalansága és a technika áldásait egyoldalúan, sematikus „degeneráló”-nak minősítő, dilettáns biológus eszmélkedése. De az említett objektív, társadalmi és a szubjektív motívumok, gyökek belekerülnek az író hatalmas, alkotó fantáziájának retortájába – ilyenféle és még sok más tényezőtől jön azután létre a Wells-féle „Időgép”.

De vizsgáljuk tovább utópizmusának kibontakozását:

A hanyatlás – Wells koncepciója szerint – együttjár az ellentétek kiéleződésével, a pusztító, katasztrófális és kozmikus méretű háborúkkal. (Pl. a „Világok harca” című regényében a Mars-lakók megtámadják a Földet – ez adta néhány éve az ötletet a hirhedt amerikai pánikkeltő tv-drámához.)

E jellemzett általános pesszimizmus nagymértékben – ha kizárólagosan nem is –, de rányomja bélyegét az író pedagógiai elképzeléseire is.

„Az első emberek a Holdban” című regényében a holdlakók, „szeleniták” nevelésének alapelve, hogy mindenkit annyira hozzáidomítsanak feladatához, hogy „sejtelve sincs semmiféle más célról (– mint amit szántak neki –) és szervei sincsenek semmi egyébire”. (I. m. 24. fejj.) A kíméletlen, rideg automatizmus uralkodik tehát a holdlakók nevelésében. – Hasonlóképpen a merev, mechanisztikus idomításban látta a jövő nevelésének lényegét a „2100” című elbeszélésében.

Az említett, szembetűnő pesszimista vonások mellett azonban Wells pedagógiai szemléletét, álláspontját számos találó megfigyelés, kora polgári nevelésének sokhelyütt éles kritikája is jellemezte. Számos regényében élesen bírálta a vallásos, konzervatív, majd a kispolgári „természetes nevelést” (vö. „Joan és Péter”, I–II. könyve) és egyéb divatos irányzatokat. Élesen kikel a szellemi önállótlan, a kényeztetés ellen. (Pl. a „Nem lehetsz elég óvatos” c. regényében a Tewles-ek főképp nevelésük következtében váltak félénkké és veszítették el rugalmasságukat.) – „Az álom” című regényében (1924) az i. u. 4. évezred nevelését egészében ésszerűnek, vonzónak mutatja be és a XX. századi emberek oktatásügyéről mond lesújtó véleményt: „Agyukat nem nevelték összefoglaló gondolkodásra – írta a XX. század emberéről – úgyszólván foltokban gondolkodtak és rekeszekben.” (I. m. III. fejj. 1. §.)

Bizonyos kontrasztot alkot Wells pedagógiai koncepciójában az, hogy társadalmi regényeiben sok tekintetben egészségesen, találóan bírálja, ironikusan kezeli a polgári nevelés hibáit, ellentmondásait – eszményeként a korszerűen, természettudományosan művelt, aktív ember

domborodik ki, — másrészt viszont utópikus műveiben pesszimista, rideg idomításban látja a nevelés lényegét. A jelzett kontraszt okait az író polgári liberalizmusának korlátaiban, társadalmi perspektívájának pesszimista vonásaiban, egyoldalú biologizmusában kell keresnünk.

Wells pesszimizmusa, biologizmusa, mechanikus szemlélete sok tekintetben „iskolát csinált” a nyugati utópikus művek íróinál.

Huxley és „Szép új világ”-ja. (1932.)

Ez a fantasztikus regény már címében is ironikus, az író mélységes pesszimizmusára vall. Az író szatirikus torzítással, de gyakran megragadó szemléletességgel, drámaisággal mutatja be egy olyan „szép új világ” társadalmi berendezkedését — ezen belül nevelését —, mely határozottan ellenszenves, visszatetsző a kortársak, de a mai olvasó számára is.

A regény cselekménye — mintegy 600 év múlva — az író megjelölése szerint „a Ford utáni 600.” év körül — játszódik le. Diákokat kalauzolni az új világ nagy létesítményébe, az „Embergyárba” — ezzel kezdődik a regény. A mindössze 34 emeletes épület felirataként a „Világ-állam” jelszava szerepel: *„Állandóság, közösség, egyöntetűség”*.

Az „Embergyár”-ban teljesen futószalagszerű „embertenyésztés” folyik. A mesterségesen tenyésztett, fejlesztett embriókat egy szigorú kaszt-rendszernek megfelelően rendezik, kezelik, idomítják. Az uralkodó, legelőkelőbb vezető-kaszt: az „alfák”. (Ezen belül is az „alfa 1”.) Ettől lefelé haladva, engedelmességgel, és egyre alacsonyabbrendű, mechanikus munkával tartoznak a „béták”, méginkább a „gammák” és „delták”.

— Ehelyütt mindjárt megjegyezhetjük, hogy ez a biologizmus, a „tudományosan kitenyésztett kaszt-rendszer” és a diktatórikus, mereven automatizált nevelés — részben a fasizmus, nácizmus pedagógiájára, részben az amerikai „fordizmus” technokrata szemléletére emlékeztet. Különös aktualitása volt ennek a regény megjelenésekor, hiszen a következő évben, 1933-ban került uralomra Németországban a nácizmus. Aligha vitás — és az későbbi műveiből is kiderül —, hogy művében e mozzanatok antifasiszta élűek. — Másfelől megjegyzendő, hogy a „Szép új világ” kaszt-rendszere mégsem azonos a nácizmus szélső reakciós, embertelen faji mítoszával. Huxley regényében nem bizonyos, biológiailag kialakult emberfajtákat tekintenek felsőbbrendűnek, hanem a kaszt-rendszer a szervezet előnyösebb biológiai tulajdonságain alapul. Ezeket az előnyös biológiai tulajdonságokat kondicionálják, fejlesztik — az egyes kasztokban mutatkozó társadalmi szükségletnek megfelelően — a Huxley által elképzelt „Embergyár”-ban. Hiányzik továbbá Huxley koncepciójából az a szélsőséges terror, szadizmus, mellyel a nácizmus az „alacsonyabbrendű”-nek tekintett fajtákat kezelte.

Az „Embergvár”-ban már embrió-állapotban olyan tulajdonságokat gyakoroltatnak (kondicionálnak), oltanak be az egyes kasztok egyedeibe, ami a Világállam terveinek, érdekeinek megfelel. Így pl. a „delta”-kasztbeli gyermekekbe a könyvektől, virágtól való tartózkodást, ellenérzést akarják beoltani. Ezért az óvodáskorú „delta”-kasztbeliekhez a könyvek, virágok megjelenéséhez fülsiketítő lármák, kellemetlen elektromos áramütés kapcsolódik. E kondicionálás következménye: a „delta”-kasztbeliekben félelem, irtózás fog kifejlődni a könyvekkel, virágokkal szemben.

Ehhez hasonlóan az alacsonyabbrendű kasztokból igyekeznek kiölni a természet szeretetét. Erre azért törekszenek a vezetők, mert a természet helyett inkább az olcsó szórakozóhelyek felé kívánják vonzani a munkásságot. (Ez emeli a fogyasztást és az uralkodó kasztok jóvedelmét.) Az ilyen irányú kondicionálás egy másik érdekbe ütközik azonban. Mi történik a közlekedési vállalatokkal, ha az emberek kerülnek a szabad természetet? Erre a dilemmára is megvan azonban a megoldás. Az alsóbb kasztokba, a munkásokba beleoltják azt a törekvést is, hogy szívesen keressék fel a városszéli sportpályákat.

A két említett „nevelési módszer”: az *embriók edzése*, kezelése és a *kisgyermekek „kondicionálása”* mellett harmadik módszerként alkalmazták még a szuggesztiós eljárás sajátos esetét, az ún. „*hypnopaedia*”-t.

A szerző elbeszéli, hogy ennek lényegére egy véletlen eset vezette rá a Világállam urait. Egy Ruben Rabinovits nevű kisfiú elszenderedett, miközben szót a rádió. Felébredve, másnap jól emlékezett arra a Shaw-drámára, amelyet álmában (vagy félálmban) a rádióban játszottak. E tapasztalat alapján dolgozták ki a „hypnopaedia” módszerét. Ennek lényege, hogy a gyermek alvása közben mikrofonon végtelen sokszor ismétlik a Világállam kaszt-rendszere szempontjából fontos erkölcsi normákat. Pl. az „alfa”-kasztbeliek számára az uralkodásra teremtességet, a kiválóság tudatát. Az alacsonyabb kasztbeliek fülébe olyasmit sutog a mikrofon, hogy legyenek megelégedettek sorsukkal, a magasabb kasztbelieknek engedelmeskedni kell, de nem irígylésre méltók — az alacsonyabb kasztok viszont tökéletlenek, megvetendők stb.

Nem követjük nyomon az utópikus regény meséjét. Csupán annyit állapítunk meg, hogy az egész társadalmi berendezkedés, nevelésügy a sívár mechanizmus boldogtalan világa.

Maga a szerző eléggé nyíltan megvallotta, hogy utópiájában milyen elméleteket „fejlesztett tovább”, torzított a maga szemüvegén keresztül, pesszimista konklúzióval, utópisztikussá. FORD, PAVLOV és FREUD — e három gondolkodó szerepel Huxley „Világállam”-ának inspirálójaként. Más kérdés, hogy mennyire sikerült — és egyáltalán mennyire sikerülhet — a jelzett három gondolkodó eszméinek együttes érvényesítése, eklektikus felhasználása egy utópián belül. Elképzelése a fordizmusban találta meg legavatottabb előképét. Ami a pavlovi és freudi tanítások felhasználását illeti — e tekintetben inkább csak bizonyos momentumokat alkalmaz, lényegében azonban sajátos torzításokkal, félreértésekkel terhelt.

Ami a *pavlovi tanítások* alkalmazását illeti, Huxley egyoldalúan és mechanisztikusan értelmezi a kondicionálás lényegét, ebből folyóan mechanikusan alkalmazza az emberi tanítás, nevelés folyamatára. Pavlov ugyanis éles, minőségi különbséget tett az állati és az emberi pszichikum közt, a tanulás szempontjából is nagyjelentőségűnek tartotta az első jelzőrendszer mellett a második jelzőrendszer meglétét, működését. Huxley viszont a kondicionálást teljesen a kutya-kísérletek mintájára értelmezi és alkalmazza, figyelmen kívül hagyja a második jelzőrendszer létét, az emberi tudat és viselkedés sajátos vonásait, minőségi különbségét az állati pszichikumhoz képest.

Lényegében a „Hypnopaedia” alapja: a kondicionálás merev, mechanisztikus felfogása. Igaz ugyan, hogy a részleges gátlás (pl. hipnózis és ehhez hasonló alvás, fél-álomszerű állapotok) lehet kedvező talaja bizonyos esetekben mechanikus bevézésen alapuló tanulásnak. Egyes híradások szerint Nyugaton és a Szovjetunióban is folytak ehhez hasonló helyzetben nyelvoktatással kapcsolatos kísérletek.) Arra azonban jelenleg nem találunk példát, hogy hipnotikus helyzetben általában a magatartást, személyiséget is alakítani, formálni lehetne. Az oktatás és nevelés egész folyamatát aligha lehet valami tudattalan, vagy félig tudatos folyamatnak tekinteni, melyből hiányoznak a magasabbrendű, aktív értelmi mozzanatok és az érzelmek. Huxley utópiája — nagyszabású kísérlet arra, hogy az észet és érzelmet száműzzék a pedagógiából, merő gépies kondicionálássá fokozzák le az ember alakítását.

A *freudizmus* alkalmazása szűkebb térre szorul. Leginkább az ösztönök kiélésére és szublimálására való törekvés hangoztatásában, a gyermeki szexualitás elismerésében és a gyermekek szexuális játékainak szabadjára engedésében nyilvánul meg.

*

**

Pedagógiai szempontból ennyiben lehetne a regény lényeges vonásait kiemelni. Elterjedtsége, olvasottsága a modern fantasztikus regényekre gyakorolt hatása óriási. Nem csoda, hogy kritikai fogadtatásának, a vele kapcsolatos vitáknak is számottevő irodalma van. Sokan méltatták széles látókörét, sokoldalú műveltségét, fantáziáját, — mely párját ritkítja a modern kalandos regények között (pl.: legutóbb az indiai Sisirkumár GHOSE kritikájában: „Aldous Huxley. A Cynical Salvationist”. — Asia Publ. House, London, 1962. — II., 50—52. old.). Más kritikusok észreveszik regényeinek társadalmi szempontból „leszűkített világát”: művei a középosztály, és azon belül is az esztétikai és spekulatív szellemű értelmiség szűk körében mozognak. (Vö. John ATKINS: A. Huxley: A literary study. — London, John Calder, 1956. — 52. l.) Ez a társadalmilag „beszűkített horizont” nem marad észrevétlen a „Szép új világ”-ban sem. — A fentiekben, az ismertetéskor néhány hibájára, tévedésére már rámutattunk. Olcsó, felületes lenne mármost egyszerűen azzal elvetni koncepcióját, hogy pesszimista, torzított képet fest a jövőről, mely a szocializmus forradalmi optimizmusával, perspektívájával sehogy sem egyeztethető össze.

A sommás, elmarasztaló bírálat helyett érdemes kissé megvizsgálnunk azt, hogy az író egyéb műveiben — a „Szép új világ”-ot megelőző és azt követő regényeiben, tanulmányaiban — milyen pedagógiai elveket vall.

Sűrűn szereplő attitűd Huxley műveiben a polgári társadalmi rend nihilisztikus bírálata, az egyoldalú, lexikális irodalmi és történelmi tanulmányok kárhoztatása (pl.: „Antic Hay”, magyarul: „Légnadrág és társai”, I., III. fej.). Szereplői olykor azon tépelődnek, hogy a régi generáció biztonságérzete elmúlt, ők „rosszkor jöttek a világra”. („A szerelem útjai”, III. fej.) Hibáztatja a modern államokban folyó elnyomó, uniformizáló nevelést is. („Grey eminence”, 1943. — X. fej.)

Nem célunk felsorolni, milyen gyakran és szívesen foglalkozik kritikai éllal a modern polgári nevelés fogyatékoságaival — a rendkívül művelt, széles látókörű, liberális polgár szemszögéből. Némelykor ilyen kielezett ellentmondásokra is felhívja a figyelmet: a kisgyermeket szabadságra, értelmességre, felelősségtudatra és önkéntes szolidaritásra nevelik, — ezzel szemben a nagyobbakat, serdülteket a hagyomány passzív elfogadására, uralkodásra vagy alárendeltségre szoktatják. (A. Huxley: Ends and means. — 1938. London, Chatto & Windus. — 178. old.)

Az optimizmust, a szocializmust ellenben mindig elvetette: „Minden ember bolond — olvashatjuk az „Es múlnak az évek” c. regényében (II. rész, VII. fejezet) —, aki optimista valamely helyzetet illetően, amelyre nézve a tapasztalat azt mutatja, hogy az optimizmusnak semmi jogosultsága nincsen. Mikor Robert Owen befogadott egy sereg félkegyelműt, alkalmatlant, és megrögzött csirkefogót és azt várta, hogy új és jobb társadalommá fognak szerveződni, tökkelütött hülye volt, semmi több.”

Sűrűn foglalkoztatja a polgári család hanyatlása, a szexualitás, az elfojtás, a gátlások — ezekről mintha a freudizmus szellemében írta, de ilyenkor is kíséri az elmaradhatatlan irónia. (Vö. pl. „Nyár a kastélyban”, VII. fej.)

Kevés modern író van, aki olyan szívesen foglalkozott volna a modern pszichológiával, mint Huxley. De magát az egész tudományt torz fintorral nézi, a „legkülönösebb tudomány”-nak nevezi, dogmatikusnak, elméletiesnek, túl általánosítónak, túlzottan leegyszerűsítőnek tartja. (Huxley: Collected Essays. Harper & Brothers, New York, 1958. — 319–326. old.) Ezekután nem csoda, ha Pavlovot és a feltételes reflexekről szóló tanítást is eltorzítja, teljesen hibásan értelmezi. „A vak Sámson”-ban (VII. fejezet) így nyilatkozik például:

„Feltételekhez kötött reflex. Mennyi örömet szerzett nekem az öreg Pavlov, mikor először olvastam. Minden emberi igényesség végleges leleplezése, valamennyien senkik és bar-mok vagyunk. Van — van, szagoljuk meg a lámpaoszlopot, emeljük fel a lábunkat, temessük el a csontot... Minden kornak megvannak a maga lélektani forradalmái... a XX. század is termelt egy rakás leleplezőt, Freudot, majd mikor Freud hanyatlani kezdett, Pavlovot és a behavioristákat. Feltételek-

hez kötött reflex — emlékszem, olyan volt számomra, mint ami mindennek a teteje. Pedig egyszerűen csak visszaállította a szabad akarat tanát (?). Mert, ha a reflexet lehet feltételekhez kötni, akkor elő lehet állítani ezeket a feltételeket. Megtanulni azt, hogy az ember tisztességesen bánjon az énjével, ha már olyan sokáig gyalázatosan bánt vele — mi ez, ha nem a reflexek feltételeinek a megteremtése.”

Szinte nehéz jóhiszeműnek minősíteni ezt a szubjektivistát, önkényes szóértelmezésen alapuló, szofista gondolatmenetet. A pavlovi szóhasználat szerint ugyanis a „feltételes reflex” ellentéte a „feltétlen reflex”-nek — és egyik sem valami véletlen, kiszámíthatatlan szabad akarrattól függ — és nem valami idealista „szabad akarat” igazolása, hanem ellenkezőleg, a determinizmus elvének érvényesítése a pszichikumban. Ebben az esetben is — mint máskor — arról van szó, hogy Huxley nem értette, vagy nem is akarta megérteni a pavlovi fiziológia, pszichológia terminológiáját, lényeges vonásait, összefüggéseit.

— Végül, nevelési koncepciójában külön helyet foglal el az a visszaemlékezés, melyet 1958-ban írt a „Szép új világ”-ról. 25 évvel az eredeti mű megjelenése után úgy kezeli annak témáját, mint a „szabadság és ellenségeinek” harcát. Szerinte a „Szép új világ” nem vesztett aktualitásából, hanem nyert, mert napjainkban a túlnépesedés és bürokratizálódás miatt egyre fokozódik a társadalmi élet és a mechanizáltság veszélye. (Huxley: „Brave new world” REVISITED. — Harper & Brothers, New York, 1958. Előszó.) Elismeri, hogy az első mesterséges Hold fellövésével új korszak kezdődött, de hozzáfűzi, hogy a Holdba való eljutás technikailag nem nagyon jelentős, a földi életen egyelőre kevésbé változtat. Ebből arra lehet következtetni, hogy Wells-féle kozmikus-fantasztikus regények helyett életszerűbbnek, időszerűbbnek véli a Földön lejátszódókat. — E művében — egyértelműen szocialistaellenes céllal — élesen állást foglal a „diktatúrák” elnyomó nevelése ellen, kifogásolja az uniformizálást, a mechanikusságot. Pozitív eszményként — liberális polgári meggyőződésének megfelelően — a szabadságra, türelemre, kölcsönös segítségére nevelést vallja. Ezeknek az eszményeknek eljövételét, valóraváltásukat azonban — a szerző kiútatlansága, pesszimizmusa miatt — még elképzelni sem lehet (i. m. XI. fej.). Végül nemcsak reakciós, hanem szakszerűtlen, téves az a megállapítása, hogy a pavlovi kondicionálást az elnyomó, diktatórikus nevelés érdekében lehet kiválóan alkalmazni. A kondicionálás tapasztalataiból, Pavlov kutya-kísérleteiből, eredményeiből nem lehet arra konkludálni, hogy „a fáradtság növeli a szuggesztivitást”, sem arra, hogy a kondicionálás az elnyomó, diktatórikus nevelés eszköze. A szerző teljesen figyelmen kívül hagyja, hogy Pavlov kondicionálási kísérleteit nem lehet leegyszerűsítve, sematikusán alkalmazni az emberek nevelésében, teljesen figyelmen kívül hagyja a második jelzőrendszer létét, az emberi fejlődés bonyolult társadalmi meghatározottságát (i. m. VII. fej. 75–82. old.).

Az eddigi konkrét ismertetés és néhány kritikai megjegyzésünk alapján nem nehéz összefoglalóan jellemezni Huxley nevelési utópiáját.

Alapjában véve a liberális polgár kiúttalansága, pesszimizmusa tükröződik felőgásában. Utópiájában szatirikusan, ellenszenvesen mutatja be a zsarnokság, a mechanizáció, a kaszt-rendszer nevelését — és tendenciája a maga idejében antifasiszta is volt. Viszont másfelől bírálatainak értékét lerontja, hogy formálisan értelmezi a diktatúrát, álláspontja szocialista-ellenes is. Ennek ellenére is pozitívum a faj-elmélet, a kaszt-rendszer, az elnyomó nevelés elítélése. — További hibája, hogy kiküszöböli a jövő neveléséből a magasabbrendű értelmességet, a mechanizáció nevében megfosztja trónjától az észet. Nem kis hibája, hogy eklektikusan kever lényegében különböző, sőt ellentétes eszméket, irányzatokat: Fordot, Pavlovot és Freudot aligha lehet egyetlen nevelési rendszeren belül következetesen érvényesíteni. Különösen torzítva, hamisan értelmezi Pavlov tanításait és a kondicionálást — amint erről már szót ejtettünk.

Egyéb modern polgári utópiák

is vannak, de jelentőségük, hatásuk nem veheti fel a versenyt Wells-szel és Huxley-vel. Emiatt is, meg azért is, mivel nálunk ismeretlenek, csupán röviden teszünk róluk említést.

Általánosságban az tapasztalható, hogy a Wells és Huxley által intonált pesszimista, biologista, mechanikus szemléletű utópiák különféle változatai terjedtek el. A második világháború után azonban — az általános történelmi, politikai helyzet tükröződéseképpen, nem utolsósorban a „hidegháborús” hangulatnak is a hatására — számos esetben az utópikus regények *egyértelműen reakciós tendenciája* erősödött meg.

Erre a szélsőségesen reakciós polarizációra tipikus példaként hozhatjuk fel George ORWELL „1984” című utópisztikus regényét. (A könyv 1948-ban jelent meg, azóta is igen népszerű a nyugati polgári olvasóközönség körében.) E regény koncepciója szerint 1984-ben három nagyhatalom lesz a Földön: Óceánia, Eurázia, Eusztázia. Mindegyikben egy párt uralkodik. („Oligarchikus kollektívizmus.”) Az államok ön-ellátásra rendezkedtek be, a lakosság életszínvonala igen alacsony. Az államok közti elzárkózás szélsőséges: egyik állampolgár sem tanulhatja meg a másik nyelvét, és nem utazhat a másik országba. A nagyhatalmak közt állandó viszály, háborúskodás dúl. A szerző elképzelése szerint a diktatórikus rendszer a félelem, csalás, kínzás, erőszak visszaszűrő világot teszi állandóvá a polgárok életében. A kultúra is sorvadásnak indul: sem irodalom, sem tudomány nem lesz. A tudomány fejlődésére sem lesz a vezetőknek szükségük: „ha mindenhatók vagyunk, nem lesz többé szükség tudományra sem”. — A társadalmi rendszer az embereket vágyaikban, érzelmeikben is korlátozza —, mert szerintük így lehet őket jobban megfélemlíteni, kormányozni. Beleavatkoznak a magánéletbe is, a szerelmet sokféle tilalommal „bástyázzák körül”. — Természetes, hogy az ilyen szélsőségesen zsarnok, kultúra-ellenes diktatúrában nincs helye a művelésnek és a mai értelemben vett nevelés-

nek sem. A nevelést a dresszura, a kényszerítés, a vak engedelmességre szoktatás pótolja.

Az ilyenféle reakciós utópia egyrészt határozottan szocialista-ellenes (a diktatúrát, zsarnokságot — a polgári reakciós koncepcióhoz híven egyszerűen azonosítja a szocialista rendszerrel) — másrészt hidegháborús célokat is szolgál, hiszen a polgári olvasóközönségben rettegést kelt a jövőbeli, a szerző által tendenciózusan eltorzított, meghamisított, „szocialista diktatúra”-val szemben. A szerző az olvasóban teljesen hamis, rágalmazó képet igyekszik kialakítani a szocializmusról. A szocialista jövőnek ilyen megrágalmazását talán azért is érdemes említeni, mert egyes nyugati polgári körökben az efféle hamis, reakciós utópiák széltében elterjedtek, ismertek. Olyannyira, hogy egyes neveléstörténeti, problémátörténeti, összehasonlító pedagógiai művekben is találkozhatunk a jövő Orwell-féle elképzelésének említésével. (Vö. ATKINSON—MALETKA: The story of education. — Chilton Comp., Philadelphia—New York, 1962. — 186. oldalán nem ártall a szovjet nevelés „Orwell”-i aspektusairól szólni!...)

Nem kisebb rágalmazást más utópikus művekben is találunk. Pl. az orosz emigráns ZAMJÁTYIN angolul megjelent könyvében arról ír, hogy a jövő új „szocialista” társadalmában az emberek számot kapnak, mint a rabok, és átlátszó falú házakban kell élniök, hogy minden mozgásukat ellenőrizhessék...

— Nem szükséges azonban tovább részleteznünk és bővebben kritizálnunk az ehhez hasonló, szélsőségesen reakciós célzatú utópiákat.

Az igazság kedvéért viszont nem hallgathatjuk el azt sem, hogy a nyugati polgári irodalom utópikus művei, elképzelései között vannak optimistábbak, józanabbak, a reakciós politikai célzattól mentesek, vagy legalábbis mérsékeltebbek. Pl. SKINNER a „Walden two” című utópiájában tudományosan szervezett, autonóm közösségekről ír, melyeknek berendezése, demokratizmusa megakadályozza, hogy az emberek antiszociálissá váljanak.

Utópiák, elképzelések a nevelés távoli jövőjéről a szocialista országokban

A szovjet irodalomban az 1920-as évek friss, újító szelleme magasra lendítette az írói fantáziát is. Olyan értékes, fantasztikus regények jöttek létre, mint ALEXEJ TOLSZTOJ „Garin mérnök hiperboloidja”, vagy „Aelita”-ja. Az 1930–40-es években a realizmus, a gyakorlatiaság, a pártosság, felszínes, vulgáris értelmezése, a személyi kultusz hibáinak elterjedése következtében az írók fantáziája is megapadt, ill. a létrejött kalandos-fantasztikus regények éppen olvasmányosság, népszerűség és művészi érték szempontjából voltak kifogásolhatók.

Az SZKP XX. kongresszusa nyomán a kulturális forradalom új, erőteljes fellendülése következett. Ennek a pezsdülésnek köszönhető, hogy a szovjet írók, gondolkodók, publicisták mertek alkotóan, merészen a jövőbe tekinteni, elképzeléseiket publikálni.

Az utópisztikus művek ideológiai kérdéseinek tisztázásához nagymértékben hozzájárult a DMITREVSZKIJ és BRANGYISZ által 1960-ban megindított vita. („Korszerűség és tudományos fantasztikum” címmel, a „Kommuniszt”, 1960. 1. sz.-ban. — Magyarul ismertette KOMLÓS JÁNOS az „Élet és Irodalom” 1960. évf. 13. sz.-ban.) E vita leginkább két fő szempontból igen tanulságos: 1. Megkísérelték jellemezni a nyugati, polgári írók utópisztikus műveit és a szovjet irodalom hasonló alkotásait. Megállapították, hogy a polgári irodalom ismert nagy utópistái, pl. VERNE és WELLS, csak a tudomány fejlődési távlatait ábrázolták, elszakítva a társadalmi fejlődés perspektíváitól. — A reakciós polgári utópiákat a pesszimizmus, a jövőtől való félelem, sőt a miszticizmus hatja át. Sok esetben e művek szembeállítják a tudományos fejlődést az emberiség boldogulásával és az emberiség tragédiáját egyenesen a tudomány fejlődésében keresik.

Ezzel szemben a szovjet írók felfogása helyeselhető, akik utópisztikus műveiben megkísérlik összefonódva, együttes mozgásukban ábrázolni a társadalom, a tudomány és a technika fejlődését. Ilyen szempontból értékes — egyes hibái ellenére is — JEFREMOV: „Androméda kód”-je. — Másrészt, a szovjet utópiák nem téveszthetők szem elől, hogy a jövő embere éppen a magasabbrendű fejlődés, a sokoldalúság irányában fejlődik, az egyéniség nem vesz el, nem uniformizálódik, hanem éppen egyre jobban kiteljesedik a jövőben.

2. A vita kezdeményezői sikraszálltak az utópiák fejlődését gátló téves, hamis esztétikai és ideológiai nézetek ellen. Bírálták a kicsinyesen prakticista „realista fantasztikum” koncepcióját, az „óvatos fantasztikum”-ot (Nyemcov). Rámutattak arra, hogy a képzelet hiánya, szegénysége nem realizmus, hanem éppen naturalizmus, vagy az alkotói képesség megfogyatkozása. Ezért nem helyeselhető a mai valósághoz való sematikus tapadás, a „geocentrizmus” sem (pl. MARTUNOV: „Kalliszto”-ja).

*

**

Részből az SZKP XX. kongresszusa óta lefolyt viták, részben a szovjet űrhajózás sikerei és az olvasóközönség fokozódó érdeklődése, az írók ilyen irányú aktivitása hozott is eredményeket. Az érettebb iskolások számára is jól érthetően, vonzó stílusban és kiállításban foglalkozik a XXI. századi tudomány, technika sokágú fejlődésével VASZILJEV és GUSCSEV könyve: „Riport a XXI. századból.” (Bp. 1960. Gondolat kiadó.) Ebben külön fejezet szól az iskolák fejlődéséről. A jövőbeli internátus iskola igazgatója — a szerzők képzeletét megjelenítve — „végigkalauzolja” a látogatókat az intézeten és magyarázatokkal kíséri a riporterek útját:

„Az emberiség által összegyűjtött ismeretanyag egyre nő, a tudomány és a technika állandóan bonyolultabbá válik, szakosodik... Éppen ezért a pedagógia előtt az a feladat áll, hogy minél jobban felhasználjuk az egyes tantárgyak oktatásával kapcsolatban mindazokat a módszereket, amelyek lehetővé teszik, hogy a legkisebb időráfordítással a legtöbb tudást, adatot és ismeretet lehessen elsajátítani. Az egyik ilyen

módszer a vizuális érzékeltetés, ezért mind a tanár, mind a tanulók számára felbecsülhetetlen segítséget nyújt e téren a filmvetítés. „Mind- den osztályban a tantárgyakat általában hangosfilmek felhasználásával oktatják, következetesen használják a célszerűen kicsinyített, vagy nagyított, leegyszerűsített modelleket, átlátszó csövekben mozog, végül, alakul át a tanulók szemeláttára a színes folyadék a kémia-órán.”

A politechnikai műhelyek és laboratóriumok az említett szemléltető eszközökön kívül színes televíziókészülékkel is el vannak látva. Ez röntgenkészülékkel van egybeépítve és a nagy képernyőn színesen rajzolódik ki működés közben pl. a gépkocsi-karosszériát előállító préselőgép. E korszerű szemléltetési módok egyre jobban kiszorítják az egyszerű táblai rajzokat...

Az iskolaépület egy teljes üzemegységet is magába foglal — folytatódik a leírás — úgyhogy a jövő iskolájában szerves egységet alkot az iskolai tanulás és a termelő üzem. A műhelyeken és laboratóriumokon kívül nagy gondot fordítanak arra is, hogy a tanulók képességeiket harmonikusan fejlesszék, rendszeresen és sokféle sportot űzhessenek. Télen-nyáron használható műjégpálya, uszodák, különféle sportpályák állnak rendelkezésükre. Zeneszobák, műtermek, gazdag és sokrétű kulturális lehetőségek szolgálják igényeik kielégítését a kultúra minden területén.

A szerzők, mint jövőbeli „riporterek” nyomatékosan kiemelik az egészséges életmódra nevelés, az edzés fontosságát a jövő nevelésében. Ilyen célokat szolgálnak a célszerűen, sokoldalúan beállítható, szabályozható padok, — a termek rendkívül tiszta, egészséges levegője. Az iskola klímaberendezés-központja automatikusan látja el az összes helyiségeket kondicionált levegővel. Naponta különleges sugárzás segítségével fertőtlenítik az épület minden zugát. Ezeknek a rendszabályoknak köszönhető, hogy az igazgató 8 éves működése alatt csupán 1 nátha- és influenza-megbetegedés fordult elő — ezeknél súlyosabb eset nem adódott...

A könyv lapjain így elevenedik meg a jövő század korszerű, szocialista munkaiskolájának néhány fontos vonása. Ez az iskola — a meg-növekedett ismeretanyag, a fokozott társadalmi, technikai követelmények miatt — hosszabb időtartamú, mint a mai. Az iskolabajárás 5 éves kortól kezdődik és végigvezeti a tanulókat a korszerű, hasznos tudás (elmélet és gyakorlat) birodalmán, miközben határozottan törekszik a képességek sokoldalú, harmonikus fejlesztésére is.

— E könyvvel kapcsolatban el kell ismernünk az érthető és vonzó, olvasmányos közlésre és a szolid, megalapozott tudomány-népszerűsítésre törekvést. A fantázia merészebb szabadjára eresztésétől — az említett műfaji kötöttségek miatt is — tartózkodik és lényegében a jelenleg ismert korszerű eszközök tökéletesítésére, tömeges elterjesztésére építi a jövő iskolájának felvázolását. Az iskolaszervezet és a módszertani szemlélet tekintetében sem ad újat. Meg sem pendíti például a fokozódó önállóságra nevelés, aktivizálás új lehetőségeit, az egyéni képességekhez való fokozott alkalmazkodást, a csoportmunka új lehetőségeit stb.

*

**

A modern szovjet és egyéb szocialista országok kalandos *úrhajózási regényeiben* is gyakran találkozhatunk a távoli nevelés rajzával, elképzelésével.

A szovjet kritikusok véleménye, a közönségsiker szempontjából és pedagógiai elképzelései miatt is figyelemreméltó JEFREMOV: „Az Androméda-köd” című fantasztikus regénye. Többhelyütt is érinti az ifjúság fejlődésével, iskoláztatásával, nevelésével kapcsolatos problémákat. Igen fontos — a jelenben is megszívlelésre, kimunkálásra érdemes megállapítás a munkára nevelésről: „Az ifjúság mindig úgy kapott feladatot, hogy tekintetbe vették a fiatalok pszichológiai adottságait, a távolba törekvések okozott felelősségérzetét, egocentrizmusát.” (I. m. VII. fejj., 211. old.) Valóban, a munkára nevelés csak akkor lehet valóban megalapozott, a társadalom és egyúttal az egyén számára is hasznos, örömet adó, ha kellően épít a tudományosan vizsgált személyiségjegyekre, az egyéni képességekre. Ezért nem véletlen, hogy a jövő pedagógiája szempontjából Jefremov olyan fontosnak tartja a *pszichológia* tudományát, — mégpedig írói fantáziája „megteremti” ennek jövőbeli, új hajtását is: az ún. „fluktuális pszichológiát”, mely az emberek tudatában végbenemő tömeges történelmi változásokat tanulmányozza; vagy külön pszichológiai-szociológiai-statisztikai tudományágként szerepel az ún. „*felicitológia*”, mely az emberek boldogság-öröm-szórakozáskeresését dolgozza fel az adatok tudományos elemzése alapján.

Szorosan érinti továbbá a nevelést a szerzőnek egy odavetett megjegyzése az „*átöröklés kibernetikájá*”-ról. Eszerint a jövőben az átöröklést tervszerűbben befolyásolni, szabályozni fogják, arra törekszenek, hogy biológiaiilag „behangolják” a növekedést, fejlődést. (Íme, bizonyos mértékig a Huxley által megrajzolt „Embergyár” gondolatai térnek itt vissza, de tudományosan árnyaltan, az angol szerző egyoldalú biologizmusától, mechanisztikus szemléletétől, pesszimizmusától mentesen — sőt éppen optimista színezettel!)

A regényben egy külön fejezetben is olvashatunk a jövő társadalom iskolájáról. (IX. fejezet.) Az iskolát 4 „életkori ciklusra” osztották. A különböző életkorú gyermekek együttes nevelését ugyanis nem találták célszerűnek. Tapasztalataik szerint ez sok nehézséget okoz, ingerli a tanulót. — Az iskola elvégzésével együtt minden tanuló 5–6 hivatásban felsőfokú képesítést szerez és tetszése szerint változtathatja munkáját. A tanulmányi idő végeztével a növendékek „herkulesi hőstett” véghezvitelére vállalkoznak (— ennek őse lehetett a céhekben a „mestertermű”, mesterremek elkészítése —). Ennek a hosszú erőfeszítést kívánó hőstettnak kiválasztása korántsem az egyén romantikus vágyától, valami önkényes ambíciótól, vagy a felnőttek parancsától, kijelölésétől függ — hanem gondos orvosi és pszichológiai vizsgálódás alapján történik.

Figyelemreméltó — mostani iskolareformunk egyik alapelvével is egybeesik — a szerzőnek az a véleménye, hogy az iskola gyorsan reagáljon a legújabb tudományos eredményekre is: „Az iskola mindig a legújabbat adja tanítványainak s állandóan selejtezze ki a régit. Ha az új nemzedék ismétli a régi, elavult fogalmakat, akkor hogyan biztosítják a gyors előrehaladást?” Ezért tanítják majd a jövő iskolájában a

szerző fantáziájának érdekes termékét, a „repaguláris számítást”, (vagyis az egymásba kölcsönösen átmenő jelenségek matematikai vizsgálatát). — A szerző lényegében a „*permanens korszerűsítés*” szükségét veti fel, vagyis azt, hogy a tananyag felújítása, korszerűsítése nem egyszeri kampányfeladat, hanem az iskolának folyamatosan lépést kell tartani az élettel, a tudomány fejlődésével.

Az említett gondolat tanulságos, elgondolkoztató, sok tekintetben merész is. Gyakorlati megvalósítása azonban több okból is nehéz probléma. Először is, a szervezett iskolai oktatásban a tantervek, programok bizonyos mértékű állandósága, *stabilitása* mégis szükséges. Nem kis nehézséget jelent továbbá a túlterhelés gondos kerülése, mely az új anyag szüntelen „beáramlásával” fokozottan fenyegeti az iskolai oktatást, a tanulókat. Nem könnyű kérdés, hogy lehet-e ugyanolyan mennyiségű és minőségű anyagot elhagyni, mint amennyi időről időre új anyagként bekerül a tantervekbe. Végül a tudomány szédületes iramú fejlődése és differenciálódása kérdésessé teszi, vajon a legújabb tudományos eredményeket milyen mértékben tudják megérteni és megemésztetni — akár a felsőfokú intézmények hallgatói is.

Az új korszak nevelésének legfontosabb feladatát, legnehezebb problémáját abban látja a szerző, hogy végleg le kell küzdeni az önzést, a zabolátlan vágyakat, fokozott mértékben kell fejleszteni a nagy, kollektív örömök iránti fogékonyságot.

E ponton kapcsolhatjuk a modern szocialista utópikus nevelési elgondolások „sodrába” Stanislaw LEM lengyel író. Az ő „Magellán felhő”-jében is az a legfontosabb nevelési feladat bontakozik ki, hogy le kell küzdeni a kozmikus korszakban az űrutazás által keltett magányérzést, sajátos félelmet. Nála egyébként, mint az űrutazásos regények nálunk is népszerű „specialistájánál” a nevelési utópisztikus gondolatok (pontosabban: tervezetések, elképzelések) érdekes változatait, alakulását lehet megfigyelni különböző műveiben.

Lem első ismert űrutazásos regényében, az 1950–51-ben írt „Asztronauták”-ban még a népszerű ismeretterjesztő jelleg dominál. Ebben is van egy rövid passzus (A pilóta, Hannibál Smith naplója, II. rész, 126–129. l.), melyben a jövő századi nevelést érinti. — A jövőendő űrhajósnek nagyapja sztrájkokról, milliomosokról mesél a gyermekeknek. Az apa bosszankodik: nem akarja, hogy a fia lelkét ezekkel a régi, sötét emlékekkel mérgezzék. — A főhős jellemének alakulására talán legnagyobb hatással a tudós Gorjelovval, tanárával folytatott beszélgetése volt.

Másik, sokkal ismertebb és méltán népszerű regényében, a „Magellán felhő”-ben már sokkal többértűen, élményszerűen mutatja be a jövő ifjúságának neveltetését — szintén a hős visszaemlékezésének tükrében (i. m. 13–62. old.). Érzékletesen, finom árnyalással mutatja be, hogy a környezet hatása, az űrhajó-múzeum, az öreg múzeumőr elbeszélései, a család, a pedagógusok stb. hogyan hatnak az életcél- és pályaválasztásra, milyen nagy szerepe lesz az elméleti és gyakorlati tanulás mellett a sportnak a jövő emberének nevelésében.

Végül nemrég magyarul megjelent művében, a „Visszatérés”-ben

sok új elemet találhatunk az utópisztikus nevelés szempontjából. (Főleg a 6. fejezetben.) A jövő „harmonikusan stabilizált” társadalmában a házaspároknak vizsgafélét kell majd letenniök gyermekük születése előtt — a gyermek-egészségügy, gondozás, nevelés köréből. A nevelés — más utópikus elképzelésekhez hasonlóan — korán kezdődik. Kétnemű csoportokat alkotnak, a csoportokban különböző vérmérsékletűek vannak képviselve. Nem az olvasás-írás tanulásával kezdik, hanem előbb a játékkal ismerik meg a világot. Már a 4–5 évesekbe tervszerűen beoltják a türelmesség, az emberi szolidaritás elveit. Nemsokkal a születés után a gyermekeket sajátos oltással látják el. Ez az ún. „betri-zálás”. Lényege: az oltás védeettséget nyújt a különböző agresszív ösztönök ellen, szelíddé, türelmessé változtatja a felnövekvők jellemét. — A jövő államában a régi történelmet, háborúkat stb. mélyen lebecsülnék. Sőt, még az asztronautikát sem művelik intenzíven, mert a Föld lakói nem tettek meg mindent önmagukért, a jólét, a kultúra emeléséért.

Nevelési szempontból érdekes végül az ún. „hipnagóg” nevelés eszméje: a gyermeknek erkölcsi intelmeket, szabályokat suttognak alvás közben: türelemre, stabilitásra törekvésre stb. intik. Nem nehéz észrevenni, mennyire közeláll ez Huxley „hypnopaediá”-jához.

A regény Lem pályafutásában több szempontból is új — természetesen hosszasabb elemzést is érdemlő — mozzanatot tartalmaz, sőt bizonyos értelemben fordulatot is jelent előző műveihez képest. A szerző elfordul a kozmikus témáktól. Elképzelése több ponton érintkezik Huxley utópisztikus elképzeléseivel. Optimizmusa is megfogytatkozik, a jövő nemzedéket sok tekintetben — testileg is, szellemileg is — gyengének, elpuhultnak mutatja be.

*
**

Vessünk végül egy pillantást a hazai talajon keletkezett utópikus regényekre, ezeknek pedagógiai vonásaira.

A felszabadulás előtt csak elvétve találkozhatunk utópikus regényekkel Magyarországon. Az egyik legérdekesebb, legértékesebb polgári utópiában, KARINTHY „Capillária”-jában erősen érezhető Wells hatása. A sajátos magyar viszonyok — az országok elmaradott agrár jellege, az uralkodó kultúrpolitika konzervativizmusa, a technikai és egyúttal szépirodalmi érdeklődésű közönség szűk köre és nem utolsósorban a külföldi utópikus regények lefordítása, „import”-ja — nem kedvezett e műfaj hazai felvirágzásának.

A fordulat éve után a szektás, dogmatikus, merev kultúrpolitika nem kedvezett az utópikus regényeknek, elképzeléseknek. Ha némelykor az írók merészebb fantasztikus ötletből indulnak is ki — mint pl. FAZEKAS György „Csodálatos utazás”-ában (Ifjúsági kiadó, Bp. 1954.) — a cselekmény további folyásában nem merészen előre, hanem a „biztonságosabb” multba tereli vissza olvasóit a szerző. Az említett mű különben a sikerült, ötletes, eléggé izgalmas ifjúsági könyvek közé tartozik (a hős visszaálmódja magát az 1930-as évek Budapestjére, mint

kommunistát elfogják, sok viszontagságon megy keresztül) —, de a fantasztikus kezdésen kívül utópikus elemet nem tartalmaz.

Akárcsak a Szovjetunióban, nálunk is az SZKF XX. kongresszusa és az űrrepülés sikerei adtak hatalmas lendületet a kalandos, utópikus regényeknek. Ezek részben különféle „földi” találmányok, fantasztikus vállalkozások köré bonyolítják a mesét (pl. Fehér Klára: „A földrengések szigete”, — Csernai Zoltán: „Titok a világ tetején”, — Földes Péter: „Az ibolyaszínű fény” stb.) —, másrészt az űrutazást állítják középpontjukba (pl. Botond-Bolics György: „Vénusz-utazásai”, „Ha felszál a köd”, „Ezer év a Vénuszon”, „Új bolygón született”, — Marton Béla: „A Ceresz foglyai” stb.). Igen kedvelt ifjúsági olvasmány továbbá Fekete Gyula: „Kék sziget”-e, mely fantasztikus felfedezéseken izgalmas kalandokon keresztül egy nagyszerű, magasrendű utópikus társadalom kultúráját, embereit is bemutatja.

Miben állnak az említett ifjúsági regények nevelési értékei, milyen pedagógiai elképzeléseket tartalmaznak?

a) Általánosan megegyező vonásuk, hogy a jövő társadalmában a műveltség súlya, jelentősége emelkedni fog, ezért a tankötelezettséget is meghosszabbítják. (Fekete Gyula regényében pl. 15 évig tart a mindenkire kötelező oktatás.) Másik közös vonásuk, hogy a jövő iskolája tömegesen fogja alkalmazni a korszerű technikát, új eszközöket, módszereket. (Pl. Fehér Klára: „A földrengések szigete” című művében a földrajz-órán rakéta-repüléssel a Coloradó-hoz rándulnak ki a tanulók, művészettörténetből a tv-n nézik Athén műemlékeit stb.)

b) A fantázia merészebb szárnyalása azonban hiányzik regényeink pedagógiai horizontjából. De hiányzik az oktatógép, a tudományosan megalapozott egyénítő eljárások bemutatása, terve is.

c) Pedagógiailag figyelemreméltó vonásuk viszont utópisztikus regényeinknek, hogy nem kevés izgalmas-fantasztikus „felfedezés” ötletét tartalmazza (pl. Földes Péternek a múlt időt „visszahozó” História-gép-je, — Fekete Gyula „radiofon”-ja, — Botond-Bolics György mindent taszító anyaga, a „pantagonit”, — Fehér Klára „időjárásszabályozó”-ja, önműködően felvilágosítást adó „eternométer”-je stb.) — ezek felkeltik, sőt felcsigázzák a fiatal olvasók technikai érdeklődését, tanulási kedvét is.

d) Nevelési eszményként gyakran vonzó, rokonszenves vonásokat igyekeznek meggyökereztetni az írók. Fekete Gyula regényében az önálló, aktív gondolkodás, önismeret, emberismeret szerepel célként. Igen rokonszenves „Szimmáren” lakóinak tudmányszeretete, őszinte, építő kritikai szelleme, demokratizmusa is. Meggyőző erővel ítéli el az író a gáncsoskodó, terméketlen kritizálást, a beképzeltséget, az elnyomás minden formáját. — Hasonlóképpen a jövő társadalmának legfontosabb vonását az őszinte, mély kollektívizmusban látja Marton Béla is, „A Ceresz foglyai”-ban. A regény hősei élesen polarizáltak. A pozitív hősök a tudás, szigorúan ésszerű szervezés, kitartás, bajtársiasság, önfeláldozás vonzó példái, — a negatív szereplőket pedig egyértelműen elítéli az olvasó. (A közös készletből lopkodó állatorvost és a fiatal,

öntelt egyetemistát.) Nem marad el az „írói” igazságszolgáltatás sem. Az új társadalomban a főhiba az önzés, a közösségellenesség. — Végül meggyőző érvelést olvashatunk a babonával, vallással szemben is: a babonának nincs fantáziája, mert sokkal több képzelőerő szükséges a tudományos okmagyarázathoz — mondja Kartvin csillagász.

**

Eddigi kritikai ismertetéseink korántsem tartanak igényt a teljességre. Inkább csupán konkrét példákkal bizonyítani, illusztrálni kívántuk azt a megállapításunkat, hogy napjainkban is vannak bizonyos utópisztikus gondolatok a nevelésről, a távoli jövő foglalkoztatja a gondolkodókat, írókat napjainkban is, — a polgári társadalmakban és a szocialista országokban is.

— A mai pedagógus számára a távoli jövő nevelésével való foglalkozás talán nem teljesen meddő ábrándozás, ha pedagógiai szemléletünk nagyobb perspektívákat nyer, szélesedik és mélyül e foglalatosság nyomán. És nem idegen talán a neveléstörténet tudományától sem, ha a múlt feltárása, a nevelés fejlődésének kutatása közben nem feledkezik meg teljesen a jövő neveléséről sem. A marxista neveléstörténetről, mely a nevelés tudományos fejlődéstörvényeit kutatja, — a múlt és jelen vizsgálata mellett — nem lehet teljesen idegen a jövő nevelésének fürkészése sem.

T Á J É K O Z T A T Ó I R O D A L O M :

- J. ATKINS: Aldous Huxley. — A literary study. — London, J. Calder, 1956.
 C. ATKINSON—E. T. MALETKA: The story of Education. Chilton Comp. Book Division Publishers. — Philadelphia and New York, 1962.
 BERENCZ J.: Vannak-e nevelési utópiák a mi korunkban? — Köznevelés, 1964/9.
 W. BOYD: The history of western education. — A. & C. Black, Ltd., London, 1932.
 J. S. BRUBACHER: A history of the problems of education. — New York and London, Mc Graw Hill Book Comp. 1947.
 E. B. CASTLE: Moral education in Christian times. — Allen-Unwin, London, 1958.
 DMITREVSZKIJ—BRANGYISZ: „Korszerűség és tudományos fantasztikum.” — „Kommunizist”, 1960/1. sz. vita. — Magyar ism.: Komlós János, „Élet és Irodalom”, 1960/13. számában.
 J. DRIESCH—J. ESTERHUES: Geschichte der Erziehung und Bildung. — Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn, IV. kiad. 1950.
 FEHÉR Klára: „A földrengések szigete.” — Bp. 1958. Móra kiad.
 FEKETE Gyula: „A kék sziget.” (Simmáren.) Bp. 1961. Móra Ferenc kiad.
 FINÁCZY Ernő: A renaissance-kori nevelés története. — Bp. Hornyánszky kiad. 1919.
 FINÁCZY Ernő: Az újkori nevelés története. — Bp. Egy. ny. 1927.
 FINÁCZY Ernő: Nevelélméletek a XIX. században. — Bp. 1934. MTA kiad.
 FÖLDES Éva: Valóság és utópia Ch. Fourier pedagógiai nézeteiben. — Tanulmányok a neveléstudomány köréből. — Bp. MTA. 1959.
 „GESCHICHTE DER ERZIEHUNG” (NDK neveléstörténeti tankönyv.) — VEB. Volk und Wissen Verl. Berlin, 1957. Szerk. K. H. Günther, Fr. Hoffmann, G. Hohendorf, H. König, H. Schuffenhauer, M. Werler.
 CHOSE, Sisirkumar: A. Huxley. — A Cynical Salvationist. — Asia Publ. House, London, 1962. Printed in India.

- H. G. GOOD: A history of western education. — New York, The Macmillan Comp. 1960. Second Edition.
- C. HOLLIS: A study of George Orwell. — Henry Regnery Comp. Chicago, 1956.
- HORVÁTH Barna: Az utópia értelme. — Bp. 1939. Grill-kiad. Klny. a Kolosváry-Emlékkönyvből.
- HUBERT, René: Histoire de la pédagogie. — Paris, Presses Univ. 1947.
- HUXLEY, Aldous: „Szép új világ.” — Bp. É. n., Pantheon kiad. (Ford.: Szinnai Tivadar.)
- HUXLEY, Aldous: Brave new world REVISITED. — Harper & Brothers, New York, 1958.
- HUXLEY, Aldous: A lángész és az istennő. — Bp. 1964. Európa kiad. Egri Péter utószava, 417—437. old.
- JEFRÉMOV: Az Androméda-köd. — Bp. 1962. Móra Ferenc kiad.
- KONSZTANTYINOV—MEDINSZKIJ—SABAJEVA: Isztórija Pedagógiki. — II. kiad., Ucs. Ped. Izd. Min Proszv. RSZFSZR, — Moszkva, 1959.
- KRAUSS, Werner: Reise nach Utopia. — Berlin, Rütten-Loening, 1964.
- LEM, Stanislaw: Asztronauták. — Bp. Móra Ferenc kiad. É. n.
- LEM, Stanislaw: Magellán-felhő. — Bp. Móra Ferenc kiad. 1961.
- LEM, Stanislaw: Visszatérés. — Európa kiad. Bp. 1964.
- MARTON Béla: A Ceresz foglyai. — Bp. Móra Ferenc kiad. 1958.
- P. MONROE: A brief course in the history of education. — New York, The Macmillan Comp. London, 1915.
- ORWELL, George: „1984.” — 1948. London.
- PATAKI Ferenc: Az utópista szocializmus pedagógiája. — Bp. 1961. Tankönyv-kiad.
- „A PEDAGÓGIA TÖRTÉNETE.” (Csehszlovák tankönyv.) Slovenské Ped. Náklad., Bratislava, 1958. — Szerzők: J. Vána, M. Bartuskova, J. Cech, K. Condl, E. Koukal, P. Vajcik.
- J. PALMÉRO: Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes. — Paris, 1958. — SUDEL.
- J. PRYS: Der Staatsroman des 16. und 17. Jahrhunderts und sein Erziehungsideal. — Würzburg, 1913.
- E. H. REISNER: Historical foundations of modern education. — New York, The Macmillan Comp. 1928.
- W. SCHEIBE (szerk.): Die Pädagogik im XX. Jahrhundert. — Stuttgart, 1960.
- SIMON Gyula: Zigány Zoltán, 1864—1921. — Köznevelés, 1964/22.
- SZOBOTKA Tibor: Közönség és irodalom. — Bp. 1964. Gondolat. (110—112. old.)
- R. ULICH: The education of Nations, 1961. — Harvard Univ. Press, Cambridge, Massachusetts.
- VASZILJEV—GUSCSEV: Riport a XXI. századból. — Bp. 1960. Gondolat kiad.
- O. VOGELHUBER: Geschichte der neueren Pädagogie. — Franz Ehrenwirth Verl. München, 3. kiad., 1959.
- H. WODEHOUSE: A survey of the history of education. — London, E. Arnold & Co., 1924.
- H. G. WELLS: A bűvös bolt. (Magyar szemelvénygyűjt.) Bp. 1959. Európa kiad., 5—93. old. „Az Időgép” c. elb.
- H. G. WELLS: Világok harca. — Bp., É. n., Franklin kiad.
- H. G. WELLS: Emberek a Holdban. — Neptun könyvek, 2. sz. Bp. 1957.
- H. G. WELLS: Az álom. — (1924) — Bp. Genius-kiad.
- H. G. WELLS-ről tanulmánygyűjtemény: „Az ezerarcú író.” Bp. É. n. Pantheon kiad. — E kötetben — többek között — Karinthy Frigyes és Szinnai Tivadar tanulmánya.

HISTORY OF PEDAGOGY AND THE PEDAGOGICAL UTOPIAS

SUMMARY

The author sets out from the different concepts of utopias (for instance, Stammer, Voigt, Quabbe, Mannheim, Freyer, Doren, Mumford) and estimates the pedagogical ideas in the sociological and political utopical publications. After this, the article examines the connection of the utopistic pedagogical ideas with the sphere of history of pedagogy.

In the sequent part it is demonstrated how the manuals of history of pedagogy deal with the pedagogical utopias of the XVI—XVII.-th century (especially with the utopias of Th. More, — Andreae, — Th. Campanella) and the socialistical utopias of the industrial revolution in the XIX.-th century. (Owen, Fourier etc.) In this connection it can be distinguished four groups of historico-pedagogical manuals and chrestomathies:

a) The greater part of historico-pedagogical manuals deal only the XIX. century-utopias (for instance: Brubacher, 1947., Atkinson, 1962., Mayer, Wodehouse, Driesch-Esterhues, Castle, Boyd).

b) There are also publications which take mention also the XVI—XVII. century-utopias (Vogelhuber, Reisner, — the hungarian authors Lubrich, Fináczy).

c) Some publications do not take mention any utopias (P. Monroe, — the chrestomathies of Guérin-Vertefeuille, Palméro etc.).

d) Other publications deal with both groups of utopias — the older and the utopias of the XIX.-th century also (H. G. Good, — the soviet, tchechoslowack, german (DDR) manuals of history of pedagogy).

After estimating the pedagogical utopias of a marxist pedagogical view, the second part of the article raise the problem of modern pedagogical utopias, especially in the romans of H. G. Wells, Aldous Huxley, G. Orwell and the soviet Jeřémov, the Polish writer Stanislaw Lem. After a marxist critical-pedagogical analyse, the author attempts to prove that the recent utopical-pedagogical thoughts cannot be exclude of the sphere of history of pedagogy. The author is convinced that the history of pedagogy must deal not only the pedagogical events and institutions of the past, but also — in some connection — the plans of future education, the „pedagogical utopias” in a scientific, critical sense.